

Política linguística exterior brasileira: uma análise das suas fragilidades

Foreign Brazilian language policy: an analysis of its fragilities

Martina Delfino

University of Liverpool – Reino Unido

<https://orcid.org/0000-0003-2743-8590>

martina.delfino@liverpool.ac.uk

RESUMO

Esta contribuição, através de uma análise crítica da política linguística executada pelos Centros Culturais Brasileiros (CCBs), o programa de leitorado brasileiro e o exame de proficiência CELPE-Bras, objetiva expor a compreensão vigente sobre as políticas de promoção internacional do português desenvolvidas pelo Estado brasileiro e evidenciar a existência de características que abrandam, de forma mais ou menos voluntária, a força política das intervenções promovidas no exterior. As conclusões argumentarão que as fragilidades existentes podem ser agrupadas em duas categorias: déficits estruturais, dependentes do planejamento das políticas linguísticas adotadas, e déficits intencionais, características resultantes de dinâmicas políticas da política linguística implementada, que abrandam voluntariamente o seu impacto político internacional.

Palavras-chave: políticas linguísticas; política linguística exterior; promoção da língua portuguesa.

ABSTRACT

This contribution, through a critical analysis of the language policies carried out by the Centros Culturais Brasileiros (CCBs), the Brazilian lectureship program, and the language proficiency exam CELPE-Bras, aims to contribute to the current discussion on Brazilian international language promotion policies and highlight the existence of characteristics that mitigate, voluntarily and involuntarily, the political impact of the interventions carried out internationally. The conclusions argue that these weaknesses can be grouped into two categories: structural deficits, resulting from the planning of the language policies adopted, and intentional deficits which are characteristics of the language policy promoted emerging from political dynamics that voluntarily reduce the political strength of the language policies carried out.

Keywords: language policy; language promotion policies; promotion of Portuguese language.

1. Introdução

De acordo com as palavras e o pensamento de Castro (2010), quando discutimos política linguística em relação ao português, é importante reconhecermos que a expressão deve ser pensada e elevada ao plural desde que muitos são os contextos em que o português atua, desempenhando, em cada um deles, um papel diferente nas diversas necessidades e, por consequência, nas diversas políticas vigentes. Tendo isso em conta, é importante mencionar, antes de começar nossa análise, que as políticas linguísticas consideradas neste artigo pertencem, especificamente, ao âmbito da promoção internacional da língua portuguesa.

As políticas de promoção linguística, de acordo com a definição de Ammon (1997), são diretivas promovidas principalmente por governos, cujo objetivo principal é a difusão de uma dada língua ou variedade linguística. Essas políticas podem se realizar de várias formas: podem, por exemplo, ser declaradas ou não declaradas em relação à explicitude dos seus objetivos, centralizadas ou difusas dependendo do número e organização dos órgãos responsáveis, e podem também ser internas ou exteriores conforme a promoção da língua acontece dentro ou fora das fronteiras nacionais (AMMON, 1997). As intervenções de promoção linguística discutidas ao longo deste artigo fazem parte de políticas linguísticas exteriores, no sentido mais explícito e mais institucional, e são desenvolvidas pelo Brasil para a promoção internacional da própria variedade de português.

Varela (2006) — estudiosa amplamente citada nas contribuições sobre o tema das políticas linguísticas (DINIZ, 2012, 2020) —, ao considerar as políticas exteriores de promoção linguística, nomeadas por ela de *politique linguistique extérieure*, evidencia como o objetivo dessas políticas raramente é só a difusão da língua. De fato, essas intervenções, do mesmo modo que qualquer outra intervenção de política linguística, não têm um fim em si mesmas e não apresentam objetivos próprios, mas, ao contrário, dependem de uma dimensão política nacional superior que, no caso das políticas exteriores de promoção linguística, é a política exterior do país promotor. As políticas exteriores de promoção linguística não têm, então, que ser consideradas individualmente e com objetivos meramente linguísticos, mas devem ser pensadas em função da política externa do país ao qual estão subordinadas. Tais políticas de promoção linguística, que implicitamente têm finalidades políticas, configuram-se, portanto, como instrumentos de poder brando, ou *soft power*, que o Estado utiliza para a consecução dos próprios objetivos no contexto internacional.

Conforme os estudos de Nye (2004), a consecução de objetivos no contexto da política exterior por um Estado pode resultar não exclusivamente do emprego de uma força militar ou econômica, consequentemente, ao exercício de um poder duro, ou definido também como *hard power*, mas pode também resultar do emprego de um poder brando (NYE, 2004). O poder brando é definido como a habilidade de influenciar indiretamente o comportamento ou interesse de outros

corpos políticos por meios culturais ou ideológicos. Entre as fontes de poder brando, a cultura e a língua são particularmente significativas pelo seu caráter persuasório no modelamento do comportamento dos outros para a consecução de objetivos políticos exteriores próprios.

A partir dessas considerações, é importante ponderar acerca das políticas de promoção linguística examinadas neste artigo não só em virtude do seu potencial linguístico, mas também em relação ao seu potencial político. Especificamente, o texto, além de apresentar características históricas e contemporâneas das políticas consideradas, objetiva evidenciar a existência de fragilidades no âmbito dessas iniciativas, pois, ao limitarem-se de forma mais ou menos voluntária o seu funcionamento e o seu impacto no contexto linguístico, reduz-se, também, a força do seu potencial político. A análise dessas fragilidades ao longo do texto não pretende desvalorizar ou criticar a importância e o papel central de tais políticas, mas apontar a existência de características comuns entre os traços debilitantes destas e examinar as causas.

O artigo se inicia dando especial atenção à política de promoção linguística e cultural desenvolvida pelos Centros Culturais Brasileiros (CCBs) e Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs). Em seguida, lança-se um olhar sobre o Programa Leitorado, a sua história e o seu atual funcionamento; já a última seção terá como desafio sintetizar alguns traços distintivos do exame de proficiência CELPE-Bras e, por fim, nas considerações finais, procurar-se-á agrupar as carências e fragilidades encontradas ao longo da análise e refletir sobre as suas causas.

2. Centros Culturais Brasileiros (CCBs)

As primeiras intervenções oficiais do governo brasileiro no âmbito da promoção linguística remontam a meados da metade do século XX, quando o Brasil, com o objetivo inicial de suportar uma política de aproximação cultural e linguística com os países limítrofes, fundou as primeiras instituições oficiais destinadas à difusão da língua e da cultura no exterior. Na década de quarenta, a promoção linguística, até aquele momento não contemplada em nenhuma política oficial do Estado e desenvolvida exclusivamente por meio da difusão de livros brasileiros e das suas traduções, começou a ser considerada como um objetivo governamental no qual investir (SILVA e GUNNEWIEK, 1992; BECKHAUSER, 2018). Com esse propósito, foram fundados os primeiros Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), que tinham como objetivo o ensino da língua e a organização de eventos culturais no estrangeiro.

Os CEBs, privatizados sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, voltaram ao poder do Estado no âmbito da política do Governo Lula e, a partir de 2008, foram renomeados Centros Culturais Brasileiros (CCBs). Atualmente, os CCBs, junto com os Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs) e o Programa Leitorado, formam a Rede Brasil Cultural (RBC), gerida pela Divisão de

Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) no âmbito da Diplomacia Cultural do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Após um período de forte expansão dos Centros no princípio do século XXI (resultante tanto das novas aspirações da política exterior brasileira quanto de um novo interesse internacional pela língua portuguesa), o número de CCBs espalhados pelo mundo está, desde 2013, estável a vinte e quatro (BECKHAUSER, 2018).

Conforme o site oficial da RBC, os CCBs são “extensões das embaixadas a que estão vinculados” e as suas atividades “concentram-se no ensino da língua portuguesa, em sua vertente brasileira”, e abrangem também a organização de “exposições, concertos, seminários, palestras, entre outras iniciativas voltadas à difusão da cultura brasileira” (BRASIL, s.d., on-line). Os CCBs, ademais, oferecem “módulos diversos, direcionados a diferentes objetivos. Destacam-se os cursos que preparam os alunos para o CELPE-Bras, bem como para o exercício de determinadas atividades profissionais que demandam a proficiência em português brasileiro” (BRASIL, s.d., on-line). Entre essas atividades, destacam-se a diplomacia e as funções jurídicas e militares especialmente em países fronteiriços ao Brasil.

Os CCBs podem ser integrados por unidades menores colocadas em embaixadas ou vice-consulados, chamados Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs). Os NEBs — atualmente cinco em todo o mundo — apresentam um funcionamento semelhante aos CCBs, encarregando-se “de oferecer cursos de português gratuitos, além de, com frequência, organizar atividades de difusão cultural, tais como festas típicas e concertos de música brasileira. [...] Os NEBs, ademais, têm a função de avaliar a possibilidade de criação futura de Centros Culturais, a depender da demanda local e da disponibilidade de funcionários locais” (BRASIL, s.d., on-line). Atualmente, tanto os CCBs quanto os NEBs desenvolvem um papel relevante no contexto da promoção linguística, representando iniciativas centrais na política *soft* do Estado brasileiro no exterior. Além disso, de acordo com Mendes (2019), o trabalho dos CCBs e dos NEBs aprimorou-se ainda mais na última década com o aperfeiçoamento das estruturas das duas instituições e com as mudanças ocorridas na contratação de novos professores e gestores (inicialmente por indicação política e, hoje em dia, por concurso).

A partir das definições teóricas das duas instituições no site oficial da RBC, anteriormente mencionadas, é possível, todavia, constatar como a promoção linguística não se configura como um objetivo autônomo dessas entidades, mas, ao contrário, tanto os CCBs quanto os NEBs se caracterizam por assumir papéis muito diferentes entre si. Os CCBs, por exemplo, além de organizarem atividades no âmbito do ensino da língua “em sua vertente brasileira” (BRASIL, s.d., on-line), dedicam-se à programação de atividades de cunho cultural e à organização de cursos direcionados tanto aos estudantes, como cursos de preparação ao CELPE-Bras, quanto aos profissionais, como cursos de língua para o desenvolvimento de atividades que demandam a proficiência em português ou até cursos de formação para professores de português (MENDES, 2019). O trabalho desenvolvido pelos NEBs,

similarmente, é orientado tanto à organização de cursos de língua portuguesa (embora a definição da RBC não faça menção à variedade de português de referência) quanto à preparação de atividades culturais. Diferentemente dos CCBs, além da promoção linguística e cultural, os NEBs trabalham também no âmbito administrativo para a avaliação e a fundação de novos CCBs no país estrangeiro.

A partir das definições da RBC, é possível perceber como a promoção linguística, no contexto dessas duas instituições, não aparece como um objetivo autônomo, mas que vive uma relação de forte dependência com a promoção cultural. O apelo à cultura, no âmbito de iniciativas orientadas à promoção linguística, como o caso dos CCBs e NEBs, pode ser interpretado não só como um reflexo do vínculo indissolúvel e imprescindível que liga a língua ao contexto social no qual age, mas também como um suporte à afirmação e difusão da variedade linguística em questão no panorama internacional.

De acordo com Diniz (2020), particularmente significativo no âmbito do papel que a cultura desenvolve na política linguística da RBC, foi a transformação da designação Centros de Estudos Brasileiros (CEB) para Centros Culturais Brasileiros (CCBs), em 2008. Naquele ano, a DPLP informava que “os CEBs, para refletir seu crescente papel como difusores não só da língua, como também da cultura brasileira, passaram a ser denominados Centro Cultural Brasil – País Sede” (BRASIL, 2009, n.p., apud DINIZ, 2020, p. 74). Diniz (2020), refletindo nos efeitos de sentidos dessa nova designação, evidencia que, enquanto Centro de Estudo “significa o centro pelo discurso acadêmico, dando destaque para a formação intelectual de sujeitos que se interessam por questões referentes ao Brasil”, a nova terminologia adotada ao contrário “traz para primeiro plano o cultural” (DINIZ, 2020, p. 74).

A presença e a divulgação da cultura, marcada ainda mais pela transformação do nome dos Centros, apresentam-se, então, pelo menos a nível formal, como uma característica intrínseca das políticas governamentais brasileiras de difusão e gestão internacional da língua e, eventualmente, caracterizam-se como o objetivo principal das iniciativas promovidas. De acordo com Diniz (2012), o fato de que “em nenhum documento oficial do Itamaraty, apareça o termo ‘política linguística’ — embora a expressão ‘política cultural’ por vezes seja empregada” (DINIZ, 2012, p. 146) — poderia ser indício da predominância do papel da cultura sobre o papel da língua nas políticas linguísticas exteriores brasileiras.

A partir da análise da nova denominação dos Centros, Diniz (2020) evidencia também que, além de ressaltar o discurso cultural sobre o linguístico, produz um efeito de simetria entre o Brasil e o Estado hóspede, promovendo um discurso de cooperação bilateral, mais do que um movimento de promoção unilateral. Esse propósito de colaboração, ínsito na nova denominação, sempre de acordo com Diniz (2020), infelizmente, não encontra uma aplicação nem a nível teórico, sendo os CCBs, de acordo com a definição mencionada anteriormente, descritos em termos unilaterais, e nem a nível

prático, como evidenciam algumas descrições das atividades nos sites oficiais dos CCBs no exterior. É o caso do CCB-Itália, cujas atividades visam “à promoção e à divulgação da língua, da literatura e da cultura brasileira” (CCBrasil- Itália, s.d., on-line), ou o CCB em Barcelona, considerado “o principal instrumento de execução da política cultural brasileira na Catalunha”, cujas atividades abrangem “o ensinamento da língua portuguesa [...], difusão da literatura brasileira, [...] distribuição de material informativo sobre o Brasil, [...] além de outras formas de expressão da cultura do Brasil” (CCBrasil em Barcelona, s.d., on-line, tradução nossa) ou, ainda, o Centro Cultural Brasil-Finlândia (CCBF), que, “além dos cursos de português oferecidos, [...] realiza anualmente diversos eventos que visam promover a cultura brasileira no país por meio da música, da literatura e do folclore” (CCBrasil-Finlândia, s.d., on-line).

A existência de um propósito de bilateralidade visível só a nível terminológico, mas não a nível prático, de acordo com Diniz (2020), pode ser indício de um processo de mascaramento do papel dos institutos brasileiros no território estrangeiro. Uma motivação disso pode ser encontrada nos objetivos não exclusivamente linguísticos das políticas de promoção linguística e cultural. Conforme mencionado na introdução, essas iniciativas devem ser consideradas não só em função da própria capacidade de difundir traços linguísticos e culturais brasileiros fora dos limites nacionais, mas também em relação ao potencial político, diplomático, jurídico ou militar contemplado nas suas funções.

Essas instituições — não por acaso definidas precisamente como “extensões das embaixadas” (BRASIL, s.d., on-line) — apresentam-se como suportes à política exterior brasileira e ao desenvolvimento de um diálogo de cooperação política internacional com um ou mais países hóspedes nos quais operam. Embora exclusivamente ligadas a objetivos de ordem de promoção linguística, tais instituições defendem e concretizam a orientação política exterior brasileira.

3. O Programa Leitorado

Uma outra iniciativa de promoção linguística desenvolvida pela RBC no âmbito da política exterior do Estado brasileiro é o Programa Leitorado. De acordo com a RBC (BRASIL, s.d., on-line), os leitores são “professores universitários que atuam em instituições estrangeiras de ensino superior, promovendo a língua e a cultura brasileira”. A seleção de leitores acontece por chamada pública via edital específico publicado pelo MRE e pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Embora o MRE e a Capes participem da seleção e do gerenciamento do programa, a decisão final sobre os potenciais leitores é de responsabilidade da Capes e, principalmente, das instituições estrangeiras de acolhimento. O programa de leitorado foi caracterizado por ter uma cadência anual até 2015, ano a partir do qual viveu uma suspensão momentânea por três anos. No

final de 2018, foi aberto um novo processo seletivo com vagas para 17 leitores em universidades de diversos países (CARNEIRO, 2019).

Embora a origem do programa de leitorado seja reconduzível à década de 60 — o primeiro leitorado brasileiro foi fundado na Universidade de Toulouse, na França, em 1965 (SILVA, 2010) —, curioso é considerar que a primeira definição teórica e legislativa do papel do leitor e das suas responsabilidades aconteceu só trinta anos mais tarde, em 1999. O texto normativo de 1999 teve breve duração, sendo revogado e substituído em 2006 pelo Decreto Interministerial n.º 01, com o qual o MRE e o MEC estabelecem que o leitor é “um professor universitário, de nacionalidade brasileira, que se dedica ao ensino da língua portuguesa falada no Brasil, e da cultura e da literatura nacionais em instituições universitárias estrangeiras” (BRASIL, 2006, n.p.).

Embora à primeira análise essa definição, que ainda hoje regula a figura do leitor, pareça apontar para uma homogeneidade no papel do leitor, esconde, na verdade, algumas criticidades. Conforme a análise desenvolvida por Sá (2009) e Oliveira (2017), uma primeira carência é encontrada na definição do leitor como um professor universitário. De acordo com os estudiosos, trata-se de uma indicação aleatória que pouco ou nada tem a dizer sobre a formação acadêmica, a área de ensino ou as experiências necessárias para o desenvolvimento do papel do leitor. Além disso, Carneiro (2019), a partir da análise do referido decreto interministerial, destaca também a carência de informações sobre as responsabilidades do leitor na universidade estrangeira e sobre o trabalho de promoção linguística e cultural desenvolvido. Embora o decreto mencione a variedade de português a ser ensinada pelo leitor, pouco ou nada é dito em relação ao ensino da cultura e da literatura, definidas exclusivamente como “nacionais”, termo que, na opinião de Carneiro, produz “a ideia da existência de uma cultura brasileira homogênea representativa dessa nacionalidade” (CARNEIRO, 2019, p. 268).

Algumas dessas carências relativas à figura e ao trabalho do leitor foram, a partir de 2013, parcialmente preenchidas por algumas indicações, determinadas pelo Departamento Cultural em parceria com a Capes, publicadas nos últimos editais de seleção, nos quais se comunica que “o candidato deve possuir formação acadêmica (doutorado ou mestrado) e experiência no ensino de linguística, linguística aplicada, literatura brasileira, cultura brasileira, ou outras áreas, conforme indicado pela instituição estrangeira” (CAPES, 2021, n.p.). Embora essas indicações especifiquem novos atributos do perfil ideal do candidato, de acordo com Oliveira (2017) e Sá (2009), representam ainda experiências pouco específicas e principalmente de ordem administrativa que acrescentam poucas informações ao papel prático do leitor. A carência de uma maior especificidade em relação tanto à figura quanto ao trabalho do leitor, na opinião de Sá (2009), é indício de uma lacuna interpretativa das funções e das responsabilidades do leitor pelos órgãos responsáveis pelo programa.

De acordo com o autor, a existência dessas lacunas, junto com a responsabilidade da universidade estrangeira de escolher formalmente o candidato, tem dificultado o desenvolvimento de objetivos comuns ao trabalho dos leitores, infelizmente ainda hoje caracterizado como uma série de iniciativas isoladas guiadas, não por diretivas nacionais, mas do país no qual opera. De fato, esse particular poder de escolha da instituição de acolhimento concretiza-se muitas vezes não só na procura de profissionais que saibam ministrar adequadamente a disciplina, mas também que atendam necessidades específicas do contexto de acolhimento. O leitor, portanto, acaba assumindo um papel diferente conforme as exigências da universidade estrangeira. Essa heterogeneidade intrínseca do papel do leitor é explícita tanto nas indicações e nas atividades de responsabilidade dos perfis solicitados em cada filial estrangeira nos editais de convocação ao projeto quanto nos relatos das experiências de ex-leitores.

Com relação aos perfis dos leitores, analisando, por exemplo, o Edital n.º 9, do ano de 2021, disponível no site da Capes, é possível notar que, enquanto algumas universidades procuram leitores com títulos de mestres, como a Universidade Libanesa, no Líbano, outras procuram leitores com títulos de doutores e, até, com um currículo de publicações, como a Universidade de Helsinki, na Finlândia (CAPES, 2021). Acentuada é também a heterogeneidade no que diz respeito às atividades de responsabilidade que cada universidade estrangeira exige dos seus leitores. Enquanto, por exemplo, a Universidade Cheikh Anta Diop, no Senegal, demanda um leitor que “irá ministrar cursos nas áreas de literatura, cultura e civilização”, a Universidade Nacional Maior de San Marcos do Peru, no Peru, paralelamente ao ensino da língua, cultura e literatura brasileira, exige um leitor que trabalhe para “fortalecer a aliança entre os acadêmicos brasileiros e peruanos”, assim como a Universidade de Gent, na Bélgica, ao lado de atividades de cunho linguístico ou cultural, procura um leitor para participar “na orientação de pesquisas realizadas por alunos de graduação, pós-graduação e eventualmente doutorados” (CAPES, 2021, n.p.).

Conforme mencionado anteriormente, a heterogeneidade do papel do leitor é evidente também nos relatos do trabalho realizado no exterior por ex-leitores brasileiros ao longo dos anos. É o caso, por exemplo, dos relatos de Carneiro (2019), ex-leitor na África do Sul; Ferreira (2014), ex-leitor na Tailândia; e Sá (2009), ex-leitor no Reino Unido, nos quais é possível notar como o trabalho desenvolvido nas universidades estrangeiras foi declinado em termos muitos flexíveis, atendendo, na maioria das vezes, tanto às necessidades da universidade estrangeira quanto as do país de acolhimento com atividades que, diferentemente do texto normativo, não se encaixam no âmbito da promoção linguística ou cultural. Ferreira (2014), por exemplo, evidencia como o ensino da língua portuguesa se tornou possível só depois de ter enfrentado algumas problemáticas iniciais locais, como a carência de materiais didáticos para o contexto alvo e a modesta divulgação do leitorado brasileiro na instituição acolhedora. Similarmente, Carneiro (2019), atuando em um contexto no qual os recursos

e as atividades existentes não atendiam às necessidades locais, descreve no seu relato o trabalho de reformulação do material didático disponível na universidade hóspede e de reorganização dos cursos.

A partir da leitura desses relatos, manifesta-se uma indeterminação do cargo ocupado resultante tanto das diferentes exigências locais quanto da falta de uma orientação única no âmbito das iniciativas promovidas pelo governo brasileiro. Segundo Sá (2009), a interpretação do cargo de leitor por parte da universidade estrangeira como profissão flexível e facilmente adaptável às necessidades locais deve-se em parte “ao fato de haver grande heterogeneidade no momento profissional dos Leitores que são doutorandos, pós-doutorados, professores aposentados, professores universitários licenciados” (SÁ, 2009, p.35). Na opinião do ex-leitor, o governo brasileiro, não dispondo de um “um protocolo de cooperação comum a toda rede de Lectorados”, delega à instituição anfitriã a gestão do papel do leitor e das suas atividades, criando uma “condição de isolamento dos Lectorados que seguem trabalhando nas suas excelentes universidades de modo disjuncto” (SÁ, 2009, p. 34). A carência de uma maior padronização do trabalho dos leitores explicita-se não apenas em um trabalho isolado, desprovido de uma relação com a rede de iniciativas da qual faz parte, mas sobretudo em um sentimento de confusão entre os profissionais, os quais, desorientados quanto às suas funções e as suas responsabilidades, perdem de vista os objetivos do programa. A frágil gestão dessa iniciativa pelos órgãos responsáveis gera, portanto, “diferentes entendimentos dos Leitores sobre o seu próprio trabalho e até mesmo sobre o que é o Lectorado”, não consentindo ao profissional que atua no exterior interpretar “seu trabalho enquanto parte de um projeto maior de política cultural do governo brasileiro” (SÁ, 2009, p. 34).

Conforme mostram Oliveira e Fernandes (2021), as considerações sobre a experiência vivida por Sá e outros ex-leitores encontram, ainda hoje, um revérbero em comentários de outros profissionais que têm assumido, mais recentemente, o papel de leitores. A partir de uma análise interpretativa contrastiva entre documentos oficiais do programa e respostas fornecidas a um questionário por leitores em exercício e com atividades encerradas, Oliveira e Fernandes (2021) sublinham como a ausência de uma rede de apoio é, atualmente, só uma das problemáticas vividas pelos profissionais no exterior. Outras lacunas, reveladas na pesquisa das duas autoras, existem tanto a nível normativo (por exemplo a carência de regulamentação sobre os direitos sociais e trabalhistas das mulheres, visível, *verbi gratia*, na ausência do benefício de licença-maternidade no âmbito do programa) quanto em aspectos contratuais, como a falta de pontualidade no pagamento do subsídio mensal (OLIVEIRA e FERNANDES, 2021).

Desse modo, acerca das supracitadas considerações sobre o Programa Lectorado, é possível afirmar que o papel do leitor desenvolve um cargo heterogêneo resultante, ainda hoje, de lacunas de ordem administrativa e normativa, que, embora não impeçam o funcionamento do programa, enfraquecem o seu desenvolvimento e a realização dos seus objetivos.

4. A Certificação de Proficiência CELPE-Bras

A última política linguística considerada neste artigo é a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras), atualmente única certificação de proficiência em língua portuguesa oficialmente outorgada e reconhecida pelo governo brasileiro. A certificação foi operacionalizada pela primeira vez em 1998 e realizada em cinco postos aplicadores no Brasil e três no exterior, contando com 127 inscritos (SCHLATTER et al., 2009). Em 2018 — vinte anos depois — o exame contava com 126 postos aplicadores no mundo e mais de 7 mil participantes (INEP, s.d.). O exame é aplicado hoje semestralmente no Brasil e no exterior pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com apoio do Ministério da Educação – MEC em parceria com o Ministério das Relações Exteriores – MRE, e compõe-se de uma parte escrita e uma parte oral presenciais, embora, há muitos anos, uma discussão sobre a possibilidade de uma versão computadorizada do exame tenha sido encaminhada. Infelizmente, até hoje, essa discussão não encontrou uma aplicação prática e, de acordo com Scaramucci (2019) — precursora do CELPE-Bras e membro de diferentes comissões técnico-científicas do exame —, representa uma falta que tem impedido um uso mais flexível e efetivo do exame em vários contextos.

Diferentemente de outras certificações linguísticas, o CELPE-Bras não fundamenta a avaliação na consciência exclusiva de formas e construtos linguísticos — tradicionalmente objeto de gramáticas —, mas avalia a proficiência da língua em situações de uso, portanto na habilidade do candidato de utilizar e adaptar a língua aos contextos culturais nos quais o exame exige para se identificar. Considerando que as competências necessárias ao candidato para superar o exame não se limitam ao âmbito linguístico, mas incluem também aquele intercultural, no âmbito do CELPE-Bras a relação entre língua e cultura é, de fato, imprescindível. O exame, pelas suas características interculturais intrínsecas, tornou-se, ao longo dos anos, um ponto de referência para o ensino da língua portuguesa, na sua variedade brasileira, tanto no Brasil quanto no exterior (MENDES, 2019). De fato, muitos contextos de ensino-aprendizagem do PLE (Português Língua Estrangeira) no Brasil — por exemplo, a área de formação de professores, as práticas didáticas nas salas de aula, a estruturação de currículos e a elaboração de materiais didáticos — foram influenciados a partir da elaboração e aplicação do CELPE-Bras (MENDES, 2019).

Não obstante o seu contínuo funcionamento e o impacto do exame no contexto de ensino-aprendizagem do PLE no Brasil, as potencialidades do exame são, ainda hoje, limitadas por algumas fragilidades. Entre estas, Scaramucci (2019), por exemplo, destaca a inexistência de uma equipe de pesquisa voltada ao constante aprimoramento tanto do exame e da sua avaliação quanto de profissionais estáticos especializados em avaliação de exames de desempenho. Além disso,

Scaramucci (2019) evidencia a carência de investimentos tanto na preparação de avaliadores da parte oral do exame quanto na formação de postos aplicadores, considerando que alguns deles ministram o exame sem possuir adequadas consciências ou experiências em matéria de PLE. Algumas dessas fragilidades, de acordo com a estudiosa, poderiam ser prevenidas com um apoio institucional maior do MEC e INEP e com um maior reconhecimento da importância do exame na promoção da língua e do seu *soft power* internacional por parte das instituições responsáveis.

Hoje em dia, o CELPE-Bras promove diferentes políticas do Estado brasileiro. Em primeiro lugar, o exame é um instrumento de política linguística exterior, já que implicitamente a sua existência e a sua aplicação estimulam e promovem o ensino e o estudo da língua e da cultura brasileira no exterior. Em segundo lugar, o exame deve ser considerado também como um instrumento de política pública nacional por meio do qual o Brasil legisla em matéria de imigração e de circulação de cidadãos internacionais no território brasileiro. Ao longo dos anos, o CELPE-Bras, de fato, foi pensado como um requisito necessário para a vivência de coisas do país por estrangeiros. O Certificado de Proficiência CELPE-Bras é, atualmente, um requisito para o ingresso de estudantes estrangeiros participantes dos projetos PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação) e PEC-PG (Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação) nas universidades brasileiras e, desde 2018, é também um requisito para a obtenção da cidadania brasileira por estrangeiros.

Embora o vínculo da certificação com o Brasil seja explícito no uso e na adoção do exame nas políticas internas e exteriores promovidas pelo país e na assunção da certificação como a única admitida nos seus confins, curioso é considerar que poucas são as alusões ao Brasil nos fundamentos teóricos do exame. A partir do nome do exame, *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros*, no qual “a designação da língua avaliada é ‘língua portuguesa’ (e não ‘Português do Brasil’ ou expressões similares)” (ZOPPI-FONTANA e DINIZ, 2008, p. 108), é possível notar a inexistência de referências ao Brasil, ou à variedade linguística avaliada.

A ausência de referências à variedade linguística avaliada no exame é uma particularidade também das indicações ao exame contidas no *Manual do Examinando* — documento orientador sobre o desenvolvimento do exame. Como testemunham os trechos seguintes do *Manual do Examinando*, nenhuma menção é feita sobre a variedade linguística considerada no exame ou o país onde a variedade linguística contemplada é falada, optando, ao contrário, por uma referência à língua mais genérica e abstrata. “Esse Exame é internacionalmente aceito [...] como comprovação de Proficiência em Língua Portuguesa” (BRASIL, 2015, p. 8); “A decisão de se elaborar uma única prova para certificar diferentes níveis de proficiência [...] baseia-se na premissa de que examinados/as de todos os níveis são capazes de desempenhar ações em Língua Portuguesa” (BRASIL, 2015, p. 8); “O Exame [...] não busca aferir seus conhecimento a respeito da Língua Portuguesa [...]; [...] práticas de uso da língua que possam ocorrer no cotidiano de um/a estrangeiro/a que pretende interagir em

Português” (BRASIL, 2015, p. 9)”; “Podem inscrever-se no Exame todos os estrangeiros [...] que queiram comprovar [...] a sua proficiência em português nos níveis Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior” (BRASIL, 2021, p. 9).

A ausência de alusões à variedade linguística de referência no âmbito do exame foi evidenciada por Zoppi-Fontana e Diniz (2008), os quais destacam, como uma das poucas alusões terminológicas ao Brasil nos fundamentos teóricos da certificação, a sua sigla CELPE-Bras, “embora a segunda parte da sigla (Bras) funcione de maneira ambígua, podendo determinar tanto ‘certificado’ quanto ‘língua portuguesa’” (ZOPPI-FONTANA e DINIZ, 2008, p. 108). A partir da própria análise às referências ao Brasil e sua variedade linguística no âmbito do exame, os dois autores evidenciam que a associação do Brasil ao CELPE-Bras acontece principalmente através de elementos não verbais, como, por exemplo, o logotipo do exame, cujas cores azul, amarela e verde evocam a bandeira do país (ZOPPI-FONTANA e DINIZ, 2008).

Portanto, é possível afirmar que o CELPE-Bras, além de se configurar como um instrumento central no desenvolvimento e atuação de políticas internas e exteriores brasileiras, promoveu, ao longo dos anos, o contexto de ensino-aprendizagem de PLE no Brasil. Não obstante a centralidade do seu papel político e educacional, o CELPE-Bras apresenta, ainda hoje, fragilidades estruturais e na determinação do exame com o país e a variedade linguística de referência — carências que direta e indiretamente limitam o potencial político e de promoção linguística da certificação.

5. Considerações Finais

Com base nesta breve análise sobre três das políticas de promoção linguísticas promovidas pelo Estado brasileiro no exterior, é possível constatar o papel fundamental das iniciativas promovidas não exclusivamente na difusão internacional de traços linguísticos e culturais brasileiros, mas também no apoio e reforço, através do *soft power* ínsito nas intervenções de promoção linguística, à política exterior brasileira. A análise desenvolvida destacou, todavia, a existência de características que, de forma mais ou menos voluntária, limitam a força política das iniciativas de promoção linguística reduzindo-as a contribuições governamentais inovativas, mas isolados e, muitas vezes, sem um real planejamento no longo prazo.

As fragilidades encontradas ao longo da análise poderiam ser resumidas em duas categorias: déficits estruturais e déficits intencionais. Os primeiros, como o próprio nome sugere, são lacunas relacionadas ao planejamento das políticas linguísticas adotadas, ou mais precisamente, problemáticas inerentes ao instrumento de promoção que, ao afetarem o caminho de difusão da língua, limitam o retorno político da ação. Trata-se de carências a nível estrutural e de planejamento que tornam as políticas de promoção linguística desprovidas de uma aplicação clara, objetivos

definidos e perspectivas de desenvolvimento no longo prazo. É, por exemplo, o caso das carências na regulamentação do Programa Leitorado e do trabalho do leitor cujo papel, ainda hoje, apresenta uma natureza multifacetada que causa dúvidas e perplexidades sobre o trabalho a ser realizado no exterior e o objetivo principal do projeto. Também é o caso das carências no suporte à aplicação e ao desenvolvimento do exame de proficiência CELPE-Bras e, mais em geral, da falta de indicações definidas em relação ao objetivo das políticas promovidas, assim como de suporte financeiro para a planificação e execução prática dessas iniciativas.

De acordo com Faraco (2012), essas problemáticas estruturais têm marcado, desde muito tempo, a política linguística exterior brasileira, caracterizando a sua história com oscilações entre avanços e freadas bruscas. A origem de tais fragilidades estruturais, que visivelmente limitam o alcance tanto dos objetivos linguísticos quanto governamentais das políticas linguísticas promovidas, pode ser atribuída a uma insuficiente compreensão da complexidade e do potencial dos instrumentos de promoção linguística desenvolvidos, resultante, supostamente, da ausência de um papel definido da própria promoção linguística no contexto estatal. No Brasil, as questões relativas à língua e à sua promoção têm, de fato, encontrado dificuldades em recortar um espaço autônomo nos discursos oficiais ao longo dos diversos governos, provavelmente não só por uma falta de reconhecimento do valor político e econômico da promoção linguística, mas também por um menor interesse público quanto ao tema frente a outras problemáticas com as quais o país cotidianamente lida.

Uma outra categoria de carências encontradas nas três políticas linguísticas consideradas são os déficits intencionais. Ao contrário das carências estruturais, os déficits intencionais são limitações à política linguística que não dependem diretamente da organização interna do meio de promoção utilizado, mas originam-se das dinâmicas puramente políticas e apresentam-se como características da política linguística implementada, que abrandam voluntariamente o seu impacto político internacional. Nesse propósito, é possível pensar, por exemplo, no forte apelo à cultura no âmbito dos Centros Culturais Brasileiros e Núcleos de Estudos, que, embora só a nível teórico, reduz a promoção linguística a um objetivo secundário no contexto dessas atividades.

A predominância de um discurso de promoção cultural em detrimento do discurso linguístico, retomando o pensamento de Diniz (2020), segundo o qual a cultura funciona como um argumento de consenso nas relações geopolíticas internacionais, pode, de fato, ser interpretada como uma voluntária tentativa política de moderar, e até silenciar, a participação do Brasil no contexto linguístico, e consequentemente, político internacional. Um propósito (aquele da circunscrição voluntária da própria presença linguística internacional) visível, por exemplo, também nas descrições do nome da língua no contexto do CELPE-Bras, onde, bem como acontece nas definições teóricas de outras intervenções de políticas linguísticas brasileiras, não aparece explicitamente nenhuma menção ao nome da variedade linguística ou ao país de referência. Diferentemente das problemáticas estruturais,

os déficits intencionais não se originam a partir de uma insuficiente planificação das políticas promovidas pelos órgãos responsáveis, mas de motivações de ordem política.

Tanto o apelo à cultura quanto o nome da língua na política linguística exterior brasileira podem, de fato, ser associados à necessidade do país de conduzir uma diretiva de promoção do português “nas sombras”, de forma a não suscitar conflitos político-ideológicos com outros países que também têm interesse na promoção da língua portuguesa. Pensando mais especificamente na história de sujeição política e linguística brasileira terminada em 1822, os déficits intencionais poderiam ser entendidos como garantias de manutenção de um diálogo aberto tanto com Portugal quanto com os outros países de língua portuguesa, evitando provocar, através de uma evidente promoção da própria variedade, o confronto linguístico e, portanto, político-ideológico com países que adotam a promoção linguística do português como próprio instrumento de *soft power*.

De fato, a partir da análise das políticas linguísticas desenvolvidas pelo Brasil no contexto da difusão do português brasileiro, é possível sublinhar uma orientação ambivalente. Se por um lado o país apoia o desenvolvimento de políticas de promoção linguística em prol da internacionalização da própria variedade de português, colocando em campo no cenário global o próprio poder brando, por outro lado, parece limitar voluntariamente a própria exposição linguística no cenário político internacional, consciente de que, conforme foi mencionado anteriormente, presença linguística é sinônimo de presença política.

Referências

AMMON, U. Language-Spread Policy. **Language Problems and Language Planning**, Amsterdam, v. 21, n. 1, p. 51-57, 1997.

BECKHAUSER, A. S. A língua portuguesa como recurso da política externa brasileira à luz da diplomacia cultural. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 784-802, abr-jun, 2018.

BRASIL. **Manual do Examinando**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-2015/at_download/file>. Acesso em: 24 de set. 2021.

BRASIL. Normas Brasil. **Portaria Interministerial MRE/MEC nº 1 de 20/03/2006**. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-interministerial-1-2006_193729.html>. Acesso em: 24 de set. 2021.

BRASIL. Rede Brasil Cultural. **Centros Culturais Brasileiros**. Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-centros-culturais>>. Acesso em: 24 de set. 2021.

BRASIL. Rede Brasil Cultural. **Leitorados**. Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-leitorados>>. Acesso em: 24 de set. 2021.

BRASIL. Rede Brasil Cultural. **Núcleos de Estudos Brasileiros**. Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-nucleos>>. Acesso em: 24 de set. 2021.

CAPES. Programa Leitorado. **Edital nº 09/2021**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-leitorado?fbclid=IwAR0hXeIFdsqYuX7m5AZRLFrAKqjKds2FScJIYcYXF6jHL2TbmTnQmKVkfzU>>. Acesso em: 24 de set. 2021.

CAPES. Programa Leitorado. **Anexo I - Lista das universidades parceiras**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/14072021_EDITAL9LEITORADO.pdf>. Acesso em: 24 de set. 2021.

CARNEIRO, A. S. R. O Programa Leitorado do governo brasileiro: ideologias linguísticas e práticas de ensino em um contexto situado. **Línguas e instrumentos linguísticos**. Campinas, nº 43, p. 259-289, jan-jun, 2019.

CASTRO, I. **As Políticas Linguísticas do Português**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGÜÍSTICA, XXV, 2010, Porto. Disponível em: <<http://www.apl.org.pt/docs/25-textos-seleccionados/05-Ivo%20Castro.pdf>>. Acesso em: 24 de set. 2021.

DINIZ, L. R. A. **Para além das fronteiras: a política linguística brasileira de promoção internacional do português**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. 378 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FARACO, C. A. **A língua portuguesa no mundo contemporâneo: implicações para uma pedagogia da variação no ensino de PLA**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL, I, 2012, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FERREIRA, L. M. L. O leitorado brasileiro na Tailândia: uma contribuição para o debate a respeito do papel do professor-leitor. **Revista Do GEL**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 10-29, 2014.

INEP. CELPE-Bras. **Histórico**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras/historico>>. Acesso em: 24 de set. 2021.

MENDES, E. A promoção do português como língua global no século XXI: um cenário a partir do Brasil. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 37-64, maio-ago. 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/154924/155769>>. Acesso em: 24 de set. 2021.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Rede Brasil Cultural. **Centro Cultural Brasil-Finlândia**. Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/uncategorised/28-centro-cultural-helsinki>>. Acesso em: 24 de set. 2021.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Rede Brasil Cultural. **Centro Cultural Brasil-Itália**. Disponível em: <http://roma.itamaraty.gov.br/it/centro_cultural_brasil-italia.xml>. Acesso em: 24 de set. 2021.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Rede Brasil Cultural. **Centro Cultural do Brasil em Barcelona**. Disponível em: <<https://www.ccbrasilbarcelona.org/#about-section-mod>>. Acesso em: 24 de set. 2021.

NYE, J. S. **Soft Power: The means to success in the world politics**. New York: Public Affairs, 2004.

OLIVEIRA, L. M.; FERNANDES, E. M. S. Não perenidade como característica do Programa de Leitorado brasileiro. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 15, n. 3, p. 733-760, jul-set, 2021.

OLIVEIRA, L. M. **Programa de Leitorado: diálogo entre política linguística externa e formação de professores de PFOL no Brasil**. 276 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SÁ, D. S. O leitorado brasileiro em Manchester: política linguística e ensino de português como língua estrangeira. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 31-40, 2009.

SCARAMUCCI, M. V. R. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas [Entrevista concedida a] Elysio Soares Santos Junior, Leandro Rodrigues Alves Diniz. **Em Aberto, Brasília**, v. 32, n. 104, p. 167-181, jan-abr, 2019.

SCHLATTER, M. et al. Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: FONTANA, Mónica Zoppi (Org.) **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: Editora RG, 2009.

SILVA, D. B. O passado no presente: história da difusão e promoção da língua portuguesa no exterior. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. XIV, p. 3018-3034, 2010.

SILVA, J. F.; GUNNEWIEK, Lisanne Klein. Portuguese and Brazilian efforts to spread Portuguese. **International Journal of the sociology of language**, Berlim, v. 95, p. 71-92, jul, 1992.

VARELA, L. **La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine**. 379 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Ciências da Linguagem, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 2006.

ZOPPI-FONTANA, M. G.; DINIZ, L. R. A. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 37, p. 89-119, 2008.